



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Yuri Mello C. Bomfim

O Sentido da Escola

Qual a Função da Escola para a comunidade escolar do CEAN (Centro Educacional Asa Norte)?

Brasília
2015

Yuri Mello C. Bomfim

O Sentido da Escola

Qual a Função da Escola para a comunidade escolar do CEAN (Centro Educacional Asa Norte)?

Trabalho Final de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia, à
Comissão Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília sob
a orientação da Prof. Dra. Catarina de
Almeida Santos

Orientadora: Catarina de Almeida Santos

Brasília

2015

O Sentido da Escola

Trabalho Final de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia, à
Comissão Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília sob
a orientação da Prof. Dra. Catarina de
Almeida Santos

Comissão Examinadora:

Catarina de Almeida de Santos
(Orientadora)

. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(Examinadora)

Cláudia Sanz
(Examinadora)

Erlando Reses
Suplente

Yuri Mello

O Sentido da Escola: Qual a função da escola para a comunidade escolar do CEAN (Centro Educacional Asa Norte)? Yuri Mello – Brasília, 2015 p. 38

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015

Orientadora: Doutora Catarina de Almeida de Santos

1. Sobre a função da escola. 2. A função da escola no Brasil. 3. Para quê escola?

*“A educação é
a preparação para a superação
permanente da alienação.”*

Bogdan Suchodolski

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Angela Mary e Aristeu Bomfim, e a Deus, que me deram o dom da vida.

Agradeço também aos pais dos meus pais e aos nossos ancestrais que nos deram a oportunidade de estarmos vivos hoje.

A todas as mestras e mestres que me ensinaram como progredir no processo acadêmico.

As minhas irmãs mais novas, Bianca Bomfim e Clara Mello que me deram a oportunidade de vivenciar processos educativos dentro de minha própria casa.

A minha irmã mais velha, Melina Bomfim, que tanto me ensinou com convivência e amor.

Aos meus pais emprestados, Marister Carvalho e Reuber Leopoldino, que fizeram e fazem mais feliz e completa minha família.

A Paula Carrubba que me acompanhou em boa parte dessa caminhada sempre me apoiando.

A todas as colegas e aos colegas que acreditaram que eu podia! E me empoderaram com debates riquíssimos dentro da faculdade de educação.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET-Edu e PET-Música do Oprimido) pelos 3 anos e meio de experiências ultra significativas.

A Heloá Escalante e Victor Bernardes por, junto comigo, embarcarem no Lente Aberta que tanto abriu minha lente!

Aos estudantes, gestores e professores do CEAN que nos aturaram por 3 anos dentro da escola.

A minha Banda Reggae a Semente que a me ensina, na prática, o que é um processo horizontal e de construção coletiva.

A minha orientadora Catarina Almeida e a professora Danielle Xábregas, pela paciência enorme que tiveram comigo e pelos eternos ensinamentos dentro dos projetos 3 4 e 5.

E finalmente a Paulo Freire que, com suas teorias iluminou meu coração e encheu-me de esperança quanto aos processos educativos.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha avó Mary Mattos.

Por seu amor incondicional. Por ser educadora e acreditar na educação. E, sobretudo, por acreditar tanto em mim.

RESUMO

Esta monografia tem como objeto de estudo a Escola e como tema central a Função da Escola. Como arcabouço teórico se baseia nas teorias de Paulo Freire, e sua Pedagogia do Oprimido e em Theodor W. Adorno, e seus escritos sobre a Educação para Emancipação. Busca entender as visões a respeito das funções da escola dentro de uma escola pública do Plano Piloto, Distrito Federal. Após três anos de observação participante dentro do CEAN (Centro Educacional Asa Norte), foram feitas entrevistas semiestruturadas e questionários com professores, gestores e estudantes do período vespertino da escola. Antes de fazer a reflexão dessas informações o trabalho trás um resgate histórico da criação da escola no mundo ocidental, primeiro eurocêntrico e depois centrado no Brasil. Entendendo que, para o sucesso da instituição escolar é necessário que professores, gestores e educandos caminhem lado a lado, o trabalho busca discutir essas visões e confrontá-las na busca por um caminho do meio. Os resultados versam sobre o desconhecimento, por parte desses atores, das funções da escola e do processo de consolidação da mesma na sociedade atual.

Palavras-chave: Função da Escola; Emancipação; Autonomia;

ABSTRACT

The current research project has as its object of study the school environment and as a central theme the purpose of school in itself. The theoretical framework is based on the theories of Paulo Freire and his Pedagogy of the Oppressed and Theodor W. Adorno and his writings on Education for Emancipation. The study seeks to understand different views regarding the purpose of schools inside a public school in the Plano Piloto, Brasília, Distrito Federal. After three years as an observing participant at CEAN (North Wing Educational Center), semi-structured interviews and questionnaires were submitted to teachers, administrators and students of the school's afternoon shift. Before discussing the information obtained in the research, the paper makes a historical overview of the establishment of schools in the western world, first Eurocentric and then focused on Brazil. Understanding that for the success of the educational institution it is the necessary for teachers, administrators and students to go hand in hand, the study aims to discuss these views and confront them in the search for a middle way. The results relate to these actor's lack of knowledge about school purposes and the process of its consolidation in today's society.

Keywords: School purpose; emancipation; autonomy

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	10
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA	
1.1 – INTRODUÇÃO.....	16
1.2 – ESCOLA E SOCIEDADE (ATÉ O SÉCULO XX).....	17
1.3 – ESCOLA E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA (SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX).....	23
CAPÍTULO 2 – A FUNÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL.....	26
CAPÍTULO 3 – PARA QUÊ ESCOLA?	
3.1 - A OFICINA LENTE ABERTA E O CEAN.....	31
3.2 - A PESQUISA E SUAS DISCUSSÕES.....	33
3.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

MEMORIAL

Nasci em Salvador, Bahia, no dia 9 de abril de 1984. Meus pais se separaram quando eu tinha dois anos, mas vivi e vivo a amizade deles dois até hoje, pois sempre se relacionaram de maneira respeitosa, mesmo após a separação.

Tenho uma irmã mais velha que sempre foi minha parceira. Estudamos em escolas particulares graças ao esforço constante dos meus pais que batalharam muito para nos manter nessas instituições.

Na primeira infância passei pela escolinha “Bem-me-quer” que tinha uma abordagem mais construtivista e, aos cinco anos, fui para a “Tempo de criança” onde cursei a alfabetização (hoje 1º ano do ensino fundamental) e a primeira série (hoje 2º ano). A segunda série foi no “Instituto Social da Bahia” – ISBA – escola maior e religiosa. Aí tive minhas primeiras aulas de música e meu primeiro convívio com estudantes mais velhos dentro de uma estrutura mais ampla. O sinal para o recreio eram músicas religiosas. Já me agradava mais do que os apitos das escolas anteriores.

Esses foram meus primeiros nove anos. Infância feliz e próxima a todos os familiares. Em 1993, me mudei para Brasília a fim de acompanhar minha mãe que havia sido transferida para o Distrito Federal. Passei três anos estudando no Centro Educacional Sigma, que, na época, era uma escola com um projeto interessante e não muito cara. Em 1996 me mudei para Salvador novamente e devo confessar que houve um choque.

Nesse momento já estava na pré-adolescência e cheio de ideologias. Cheguei de Brasília no meio de abril e não foi fácil me ambientar na escola nova chamada “Teresa de Lisieux”. A escola era particular, mas não da elite e, por vir de Brasília, fui hostilizado em alguns momentos por acharem que eu era “burguês”.

No ano seguinte mudei para uma das escolas mais caras e mais conceituadas de Salvador, o colégio “Candido Portinari”. Foi um choque. Aí, de uma particular do gueto, para uma elitizada, me sentia um peixe fora d’água, afinal, meus pais nunca foram ricos e eu vivia num universo financeiro e ideológico diferente do dos meus colegas. Nessa escola acabei criando mais amizade com os moradores do bairro, que não era de elite, do que com meus colegas. Isso porque, no intervalo, era permitido sair da escola, fato que me chamou muito a atenção. Em 1998, já com 14 anos, retornei a Brasília e ao colégio Sigma, onde permaneci até o segundo ano do ensino médio.

Minha trajetória escolar nessa primeira fase da vida foi bem regular. Tive dificuldade na passagem da primeira fase do ensino fundamental para a segunda fase (da antiga 4ª série

para a 5ª, hoje 5º e 6º anos) chegando a ficar de recuperação em seis matérias. Superei o entrave e só voltei a ter problemas novamente na minha 8ª série (9º ano).

Quando entrei no ensino médio passei a ter questionamentos mais profundos a respeito da educação e do porquê de dedicar tanto tempo para a escola. Identificava-me bastante com as discussões das aulas de filosofia e no segundo ano do ensino médio, juntamente com amigos próximos, presidi o grêmio estudantil da escola. Era o fim do século XX e a escola estava começando a propor mudanças bruscas no processo disciplinar. Passei o ano 2000 engajado com os processos políticos e administrativos que envolviam estudantes, professores e funcionários da escola, até que no final do ano veio a notícia da minha reprovação. Tive que fazer o 2º ano do ensino médio novamente, mas resolvi mudar de escola.

A escola para a qual me mudei era bem diferente do SIGMA. O “Sagrado Coração de Maria” era bem menor; ao invés de 15 turmas de 2º ano havia cinco turmas de ensino médio. Essa característica, a meu ver, fazia da escola mais atenta a cada indivíduo, mais sensível às questões individuais e, por isso, mais acolhedoras. Neste ano aprendi a tocar violão, pois tinha bastante tempo livre já que tinha domínio sobre várias das matérias dadas pelas disciplinas.

Nestes dois últimos anos do ensino médio eu acabei me envolvendo bastante com a música. Entrei numa banda e passei a me interessar pelo universo musical. Envolvi-me com questões administrativas da escola também, por ter uma postura crítica, sempre fui visado pela orientação educacional e não foram raras as vezes que fui parar na direção para tomar advertências ou suspensões.

Ao sair do ensino médio caí no limbo dos cursinhos pré-vestibulares. Prestei vestibular para Educação Física, já que sempre fui muito ativo e esportista. Não passei. Tentei Biologia e Oceanografia (na Universidade Federal da Bahia) sem sucesso também, até que, por incentivo dos meus pais, fui estudar música na Escola de Música de Brasília.

Passei seis anos estudando na EMB (entre 2004 e 2010). Estudei trompete, guitarra e um pouco de piano. Comecei a tocar na noite e consolidar a banda. Saí de casa em 2006 e fui morar com amigos músicos, inclusive meu sócio. No começo 2008 fiz um curso para Professores de Musicalização Infantil e a partir daí a educação e os processos educativos começaram a aparecer de maneira determinante em minha vida.

Comecei a ministrar aulas particulares de violão e fui chamado para ser monitor de música na Colônia de Férias do IATE Clube de Brasília. Na primeira experiência eu me encantei, e acabei participando de mais três colônias. Na segunda participação eu chamei uma moça que havia conhecido no curso para Professores de Musicalização Infantil para ser minha

auxiliar. Era uma pianista querida e muito competente. Aprendemos muito juntos e foi ela quem me falou sobre o curso de pedagogia.

Investiguei sobre o curso e resolvi fazer o vestibular no meio de 2009. Não tinha pretensões acadêmicas e quando saiu o resultado eu não pude fazer matrícula, pois como não esperava passar, tinha uma passagem marcada para a Argentina na semana da matrícula. Através de uma procuração minha mãe fez minha matrícula e comecei a cursar pedagogia no segundo semestre de 2009. Simultaneamente estudava ainda na Escola de Música de Brasília.

O curso e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília me encantaram! Fiquei muito envolvido e feliz por estar na universidade e num curso que tinha tanto a ver comigo. Paralelamente me envolvi com uma moça argentina e, após uma greve de três meses, no primeiro semestre de 2010, eu acabei trancando a faculdade e indo morar na Argentina. Passei quatro meses lá e voltei para o segundo semestre que começou em setembro daquele ano.

Casei-me no final de 2010 e acabei largando a Escola de Música por falta de tempo. Mantive minhas atividades musicais (minha fonte de renda e válvula de escape), mas me afastei do estudo de música, mergulhando no universo acadêmico da Faculdade de Educação.

Minha trajetória dentro da FE começa com a temática Educação Musical como centro. Busquei as disciplinas relacionadas como Fundamentos da Arte na Educação e Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, chegando a ser monitor dessa última. Em 2011 entrei no PET-Educação (Programa de Educação Tutorial) a fim de trabalhar com extensão e ainda na tentativa de pôr em prática a Educação Musical.

Conheci pessoas engajadas com o Movimento Estudantil, outras envolvidas com questões administrativas dentro da Faculdade de Educação e acabei me interessando e buscando um Projeto que tivesse esse viés. Em 2011 ingressei no projeto 3º de Administração e políticas públicas ministrado pelas professoras Nara Pimentel, Catarina Almeida e Danielle Xábregas.

O interesse por questões relacionadas à política e a gestão educacional só cresceu, até que em 2012 acabei entrando como representante discente no Departamento de Planejamento e Administração (PAD) da Faculdade de Educação. A partir daí passei a transitar mais neste universo e também a questionar diversas posturas do professorado.

Também em 2012, dentro do PET-Educação, criei um projeto, juntamente com outros dois membros do grupo, chamado Lente Aberta. Levamos para o Centro Educacional Asa Norte (CEAN) e fomos muito bem recebidos conseguindo colocá-lo em prática ainda no primeiro semestre de 2012. A proposta estava pautada em discutir questões pouco tratadas

dentro da escola. Surgiu do desejo de levar discussões mais profundas, mais conectadas com o momento atual e com a própria juventude, pra dentro da escola.

No decorrer das oficinas fomos percebendo o quanto os estudantes estão inseguros e deslocados dentro da escola. A proposta sempre foi de uma relação horizontal com os alunos e percebemos que este simples detalhe na abordagem gerava uma comoção e fazia emergir uma série de questões como autoritarismo, insensibilidade e descaso dos profissionais da educação para com os estudantes da escola.

A oficina Lente Aberta mudou meus rumos dentro do universo da educação. O projeto durou três anos, no primeiro ano estava vinculado ao PET-Educação, mas não tínhamos apoio de ninguém, nem da tutora. E nos dois anos seguintes foi totalmente autônomo e voluntário.

Passar seis semestres convivendo com o universo escolar do ensino médio me fez reviver meus tempos de escola, me trouxe de volta os questionamentos da minha adolescência. A inquietude dessa faixa etária incomoda porque, muitas vezes, é consubstanciada por discursos coerentes, já não é mais uma agitação corporal causada pela idade simplesmente. No ensino médio o vigor físico e a necessidade de movimento entram em confluência com entendimentos intelectuais, com o acesso mais profundo aos meios de comunicação e com a consolidação de opiniões que podem ser conflituosa para com as da instituição escolar.

Com o passar do tempo passei a reparar que não havia nos estudantes uma certeza quanto aos objetivos da escola. Freqüentar as aulas era algo mecânico e, diversas vezes, sem sentido. Ficou claro, para mim, que todos ali estavam dispostos e interessados em aprender, mas o formato oferecido pela instituição não correspondia ao interesse desses estudantes.

Minha trajetória escolar, meus processos acadêmicos na Faculdade de Educação, minhas leituras e práticas no projeto 3 e 4 e minha experiência dentro do CEAN me levaram ao questionamento que dá título a esse trabalho: *Qual a função da Escola para a comunidade escolar do CEAN?*

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é o resultado das reflexões e estudos realizados durante o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Após questionamentos a respeito do funcionamento das instituições escolares tive contato com teorias educacionais libertadoras. Gramsci, Adorno, Frigotto, Paulo Freire e outros pensadores me levaram a investigar como surgira a escola institucionalizada e, para quê ela foi criada.

Esse processo de investigação foi permeado não só por buscas teóricas, nas leituras de livros, artigos e trabalhos acadêmicos, mas também pela imersão no universo escolar do ensino médio, materializada na Oficina Lente aberta que funcionou por três anos no CEAN (Centro Educacional Asa Norte).

A questão norteadora é ‘qual a função da escola?’ Mas, trazendo para o universo específico da minha vivência docente ela virou ‘qual a função da escola para a comunidade escolar do CEAN?’ que indica, então, uma indagação a respeito da concepção da função da escola para os agentes do CEAN e estabelece como objetivo geral a análise dessas concepções à luz dos autores já citados e como objetivos específicos, relacionar entre si as diferentes visões e buscar interpretá-las.

Para o desenvolvimento do trabalho foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores, direção e estudantes. Foi aplicado também um questionário dentro de uma das Oficinas Lente Aberta e, principalmente, foi realizada, durante três anos (2012-2015), a observação participante (e crítica) da atuação dos agentes constituintes da comunidade escolar do Centro Educacional Asa Norte.

“Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir” (Sêneca; IV a.C). É preciso entendermos para onde queremos ir e para onde a escola quer nos levar. Os agentes de dentro de uma escola deveriam ser levados a refletir o porquê dela. O porquê dela existir e o porquê dela continuar existindo. Apenas um olhar consciente e crítico sob a escola e seus objetivos fundamentais é que poderá nortear um processo educativo proveitoso, segundo o meu entendimento.

A sociedade está diferente de quando a instituição escola foi criada, e segue mudando. Um médico que entrara em um consultório na década de 1930 não saberia fazer uma operação num consultório dos anos 2000; um professor da década de 1930 entra numa sala hoje e seria totalmente capaz de dar a mesma aula. O mundo muda, as salas de aula nem tanto. Nos centros mais urbanizados é possível que a tecnologia tenha

entrando nas salas de aula. Mas em sua maioria, mesmo com mais tecnologia, os processos de ensino/aprendizagem permanecem, praticamente, os mesmos. A tecnologia avança e a educação parece estagnada. As discussões acadêmicas e teóricas se aprofundam numa velocidade, muitas vezes, mais acelerada que a própria prática educativa.

A pesquisa foi constituída de três etapas: num primeiro momento, estudos bibliográficos a respeito da história da educação no mundo ocidental. Após isso apliquei um questionário para uma turma do 1º ano do ensino médio do CEAN (Centro Educacional Asa Norte). Posteriormente fiz algumas entrevistas com outros estudantes do mesmo nível escolar e com gestores e professores da escola. A terceira e última etapa é constituída pelo cruzamento das duas primeiras: os dados obtidos nas entrevistas e questionários, e os estudos sobre a função da escola no mundo ocidental. Nessa mesma lógica seguiu a escrita deste trabalho.

Está apresentada no primeiro capítulo uma leitura da fundação da instituição escolar ocidental, desde as comunidades primitivas até a sociedade contemporânea. A interpretação tem como pano de fundo a luta de classes e se fundamenta nas teorias de Marx e Engels.

No segundo capítulo é feito um recorte desse processo histórico de surgimento da escola, dentro do Brasil. Desde seus marcos legais, até suas filosofias. Sempre buscando o foco da discussão do “porquê” da escola. No terceiro capítulo se encontra a pesquisa efetuada dentro da escola. Aí encontram-se os dados e as reflexões a respeito deles. As considerações finais vêm logo depois e apresentam os resultados obtidos com a pesquisa.

CAPÍTULO 1 - SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA

1.1 - INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei nº9.394 – 1996), estabelece que “a carga horária mínima anual escolar será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2010, p. 21). Isso significa dizer que os estudantes frequentam a escola em 54,79% dos dias do ano. Ou seja, hoje, no Brasil, e em alguns outros países, um jovem, da educação básica, passa mais da metade de seu ano frequentando a escola. Se o estudante cursar o período integral esse número aumenta ainda mais podendo chegar a significar que o estudante passa mais tempo acordado – levando em conta que parte do tempo em casa é dedicado ao sono – na escola do que dentro da própria casa.

Por sua vez, os professores também passam grande parte de seu ano dentro da escola e, assim como os estudantes, levam trabalho para fazer em casa. Entende-se então que, de fato, a escola é a segunda casa destes agentes, quiçá, a primeira, pois, passa-se mais tempo acordado dentro dela do que no próprio lar.

Ao refletir sobre a presença maciça e permanente desses atores dentro da instituição escolar fica o questionamento: essas pessoas têm consciência do tempo desprendido para estar na escola? Elas têm ciência do “por que” de estar tanto tempo lá dentro? E mais: as razões de estar lá são as mesmas para estes personagens?

É possível que se pense que a resposta é óbvia. Que é muito clara a função da escola. Essa “obviedade construída” pode ser perigosa, pois o que é óbvio, normalmente, não é discutido, por ser unânime, mas a função da escola é controversa, praticamente, desde seu surgimento e, até hoje, não há consenso quanto à sua função (ou funções). Na realidade, essa função tem variado de acordo com o tempo/espço em que a discussão é feita. Ela não é permanente e tampouco costuma ser debatida no interior da escola, espaço onde deveriam ser encontrados os maiores interessados nela.

Na história ocidental a transformação da educação escolar através dos séculos é peculiar. Até chegar ao modelo atual, laico e controlado pelo Estado (a partir do final do século XVIII no período pós-revolução industrial), a instituição ‘escola’ teve várias facetas.

1.2 - ESCOLA E SOCIEDADE (ATÉ O SÉC. XX)

Nas comunidades primitivas a educação não era nada formalizada. As crianças aprendiam com a convivência cotidiana dentro da sociedade em que estavam. Não eram castigadas e nem subjugadas, se mantendo, dentro dos limites naturais, no mesmo nível dos adultos. “A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que seu grupo social tinha por melhores.” (PONCE; 2007; p.18). Além disso, “a sua educação não estava confiada a ninguém especial e sim à vigilância difusa do ambiente” (PONCE; 2007; p.18).

Nesse período as comunidades se mantinham por meio da cooperação. Cada indivíduo tinha sua função e os ganhos eram repartidos igualmente. Não havia excedente na produção e a sociedade vivia em função da subsistência coletiva. Quando alguns “dos ‘funcionários’ que receberam a custódia de determinados interesses sociais fizeram derivar desses interesses certa exaltação de poderes” (PONCE; 2007; p.23) aí a sociedade passou a caminhar na direção da obtenção de privilégios.

Além dessas apropriações de poder por parte de alguns agentes da sociedade, acontecia também um processo de evolução técnica que aumentou o poder do trabalho humano que passou a produzir mais do que o necessário para o seu sustento. Esse excedente transformou-se em elemento de troca aumentando os intercâmbios, as fortunas e as concepções de valor de cada trabalho, fatos que contribuíram muito para a passagem de uma sociedade equânime para a sociedade dividida em camadas sociais.

A passagem do homem primitivo para o homem antigo acontece com o florescer dessas camadas sociais. Os interesses e propriedades, antes coletivos, transformam-se em privados e

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica ente os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas* (PONCE; 2007; p.26).

As fortunas e posses determinavam o status social, e os proprietários, tidos como nobres, eram os únicos que tinham clareza de seu status e passaram a se utilizar da educação para manter-se nessa posição. Aqui nasce a raiz opressora da educação.

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas (PONCE; 2007; p.36).

A educação do homem antigo (VI a.C), então, já era classicista e já servia a determinados interesses. Imperava o regime escravocrata e, apesar de algumas particularidades e diferenças entre as civilizações berço do ocidente – Grécia e Roma – a educação seguia esse viés de privilégios e opressão. Nesse mesmo período começam a aparecer algumas características da subvalorização dos profissionais da educação, tal como a diferenciação entre os professores “primários” e os de ensino superior¹.

A camada mais abastada se apropria de um argumento gerenciador e passa a exercer a função de dirigente. Um protótipo de Estado começa a surgir. A necessidade que essas civilizações tinham de preparar funcionários para a recém surgida máquina estatal, levaram ao aparecimento, pela primeira vez, da educação a cargo do Estado. Naturalmente existia um direcionamento de público, ou seja, os que eram preparados para os cargos estatais eram provenientes da nobreza. “O corpo de professores é um regimento que defende, como o militar, os interesses do Estado e que caminha com ele ao mesmo passo.” (PONCE; 2007; p.80)

¹ Em Roma, no começo da era Cristã, Nero concedeu aos professores de gramática (*grammatici*), aos professores de retórica (*oratores*) e aos de filosofia (*philosophi*) o direito de não exercer os encargos que a cidadania impunha. Os professores primários continuavam tendo que prestar serviço militar, exercer o sacerdócio, cumprir com as obrigações judiciais, entre outras atribuições.

Na Idade Média ocorrem, novamente, uma série de modificações sociais e, consequentemente, na escola. Três “variedades” sociais se destacam: os guerreiros, os oradores e os trabalhadores. Nesse momento o poder da Igreja aumenta e ela toma conta da instrução pública. Para estudar era necessário ingressar num monastério. As classes superiores ingressavam nessas escolas a fim de se formarem monges, já os trabalhadores que queriam ter acesso à cultura, se isolavam nesses monastérios e recebiam instrução específica: a finalidade desse ensino era propagar a doutrina cristã e garantir cidadãos dóceis e obedientes.

Houve uma formalização de conteúdos mais específicos e surgiram as sete artes liberais (a partir do século VII) divididas em *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Mais uma vez evoluções técnicas acarretam modificações sociais e, a partir do século XI, com florescimento de um comércio mais intenso e do uso do dinheiro, as fortalezas transformam-se em mercados; surgem os burgueses – classe disposta à vida pacífica e urbana. O senhor feudal, que antes impunha tributos e multas a seu gosto, agora passa a respeitar um código tarifário e “dessa forma, os camponeses e os burgueses compraram ao senhor feudal o poder absoluto que até aquela época este exercia sobre seus bens” (PONCE; 2007; p.98).

A educação perde a centralidade dos monastérios para adentrar as catedrais se aproximando mais da população das vilas e cidades. Apesar da mudança de local a preocupação pedagógica continuava sendo a teologia. A escola era necessária, a educação não. Apesar disso, essa escola catedralícia foi o *germe da universidade*. O ensino era pago e todos os membros que ali transitavam, dos estudantes ao reitor, eram ricos.

A burguesia ia ganhando espaço. Não pertencia ao clero nem era da nobreza, mas, aos poucos foi recebendo algumas concessões, ocupando espaços na universidade e se apoderando da justiça e da burocracia. Mesmo a Igreja buscando estar presente e exercer influência nas Universidades ela foi perdendo espaço até que “a exigência de que o reitor fosse do clérigo caiu em desuso. Os interesses intelectuais, que a princípio eram exclusivamente religiosos, passaram a ser filosóficos e lógicos” (PONCE; 2007; p.102).

Alguns séculos mais tarde, por pressão da burguesia magistrada, começaram a aparecer as escolas primárias municipais. Mais próximas das necessidades básicas da vida, nessa escola, o latim deu lugar aos idiomas nacionais e a Geografia, a História e as Ciências Naturais passaram a ser abordadas junto com o *trivium* e o *quadrivium*. Avanços no campo curricular, porém estagnação no âmbito social: as escolas municipais ainda

eram pagas e frequentadas por privilegiados. A época do Renascimento não evoca uma educação popular e seus *mestres* continuam a desprezar o povo.

As técnicas de guerra evoluem; as armas de fogo tomam o lugar das infantarias; o comércio ganha cada vez mais força; as grandes navegações trazem boas novas do outro lado do oceano. O homem feudal dá lugar ao homem burguês quando a nobreza tem seus castelos destruídos pela pólvora e suas terras compradas pelos burgueses. O século XV chega com essa nova classe questionando as leis da Igreja e “intelectualizando” os espaços políticos e econômicos.

Com a Igreja enfraquecida abrem-se espaços para uma burguesia atea e para Lutero operar a Reforma Protestante. Identifica-se aí “as origens das quatro correntes pedagógicas que vão desde o século XVI até o século XVIII: a que expressa os interesses da nobreza cortesã, a que serve à igreja Feudal, a que reflete os anelos da burguesia protestante e a que traduz as tímidas afirmações da burguesia não-religiosa” (PONCE; 2007; p.118).

Convém ressaltar que nenhuma dessas correntes contemplava os camponeses ou as “camadas populares” e tampouco tinham por objetivo a emancipação intelectual dos seus educandos. Cada corrente servia a sua respectiva *ideologia*. Apenas do outro lado do Atlântico, nas Américas Portuguesa e Espanhola, é que existia uma educação para o “povo”, que na realidade era o processo de catequização dos indígenas aqui encontrados. Convém ressaltar também que foi nesse período que João Amos Comênio (1592-1671) publicou a *Didática Magna*, tratado didático que imperou por pelo menos dois séculos e ainda deixou resquícios na educação contemporânea.

A Revolução Industrial sacudiu o mundo feudal dando fim a uma era. Agora a burguesia mandava, definitivamente. A nobreza buscava a burguesia para conseguir ter alguma parte do lucro e os operários a buscavam para vender sua força de trabalho. A exploração mudou de senhor, mas os explorados seguiam os mesmos e sem instrução.

Teóricos da época, como Rousseau (1712-1778), Filangieri (1752-1788) e Basedow (1723-1790), entendiam que a educação deveria ser Universal e até bancada pelo Estado, mas que cada indivíduo receberia a educação de acordo com as circunstâncias sociais e seu destino econômico. A escola começava a se tornar pública, mas ainda não era destinada às massas. E mesmo os que voltavam o olhar para os camponeses, como Pestalozzi (1746-1827), nunca pretenderam outra coisa “a não ser educar os pobres para que aceitassem de bom grado a sua pobreza” (PONCE; 2007; p.146).

Com a industrialização a todo vapor, no século XIX começam a aparecer as escolas politécnicas, encarregadas de preparar os peritos industriais. Com essa aceleração industrial existia

[...] de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses *dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência* (PONCE; 2007; p.153).

Outra preocupação da burguesia era quanto à participação da Igreja nos processos sociais e políticos. Havia o desejo de excluir a interferência direta da Igreja em seus negócios e administrações, mas ainda precisava dela para *adestrar sagradamente* as mentes operárias e seguir explorando-as sem protestos. O Estado Laico foi finalmente institucionalizado na França por volta de 1880, porém a escola laica, na realidade, apenas regulamentou o ensino religioso. Na mesma época as teorias de Karl Marx (1818-1883) começam a influenciar a política, a economia e a filosofia.

No início do século XX aparece uma “nova educação”. Duas correntes surgem: uma ‘metodológica’, que reflete sobre inovações didáticas a fim de obter um maior rendimento do ensino primário e uma ‘doutrinária’ que retirava o foco da vida prática direcionando as atenções para a livre atuação da personalidade humana e se propunha a modificar a sociedade por intermédio da escola.

O primeiro modelo sugere uma adaptação do trabalho individual para o trabalho coletivo, a exemplo das fábricas, e surge a figura da “comunidade escolar” - reunião dos diversos entes relacionados a ela que antes não se comunicavam. A educação ainda seguia acompanhando os progressos da industrialização. O segundo modelo, apesar de parecer libertário, era, no seu íntimo, o florescimento do fascismo, que considerava poucos os *homens capazes de pensarem por si e pelos outros*.

Em contrapartida, o proletariado Russo passava a se organizar e, entendendo as tendências historicamente classicistas da educação, recorre a sua própria “nova educação” fundamentada no trabalho. As escolas se aproximam das fábricas e há um

claro movimento vanguardista de consciência do proletariado que se encaminha para a construção do socialismo.

Após as Grandes Guerras² do século XX e a passagem do fascismo, do nazismo e da União Soviética, o mundo viveu um processo de humanização. Nasceu a Organização das Nações Unidas (ONU) e os países passaram a dialogar sobre a manutenção da Paz e de direitos básicos para os seres humanos. A ONU então proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e a educação passou a ser considerada ‘um direito fundamental dos cidadãos da terra.’

Nesse ensejo surgem novas teorias quanto à função social da educação. A globalização se inicia e no intuito de não repetir as barbaridades das últimas guerras trata de direcionar conteúdos e reflexões pasteurizadas para as nações ocidentais. Althusser, que defendia um posicionamento claramente Marxista, define o Estado como

[...] uma ‘máquina de repressão’ que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e a ‘classe’ dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista). (ALTHUSSER, 1970, p. 31)

Nessa perspectiva de Estado o autor defende a ideia de que a escola é um Aparelho Ideológico do Estado, ou seja, é responsável pela difusão maciça da cultura dominante. E ainda, por introjetar nos indivíduos essa ideologia de forma velada, a ponto de fazê-los acreditar que essa é a única forma de se existir. Althusser traduziu em teoria o que já era postura assumida pelo Estado e pela escola há muito tempo.

² A Primeira Guerra Mundial entre 1914 e 1918 e a Segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945.

1.3 - ESCOLA E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA (SEGUNDA METADE DO SÉC. XX)

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deverá ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Porém, segundo Althusser, a escola, por dispor de mais tempo que a própria família, é colocada como a principal responsável pela construção das subjetividades dos jovens e, ao assumir o papel de aparelho ideológico, passa a servir como instrumento de doutrinação e dominação a serviço do Estado e de quem o controla.

Althusser não estava sozinho nesse pensamento. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também versaram sobre o reprodutivismo, pela escola, da cultura dominante. Essa manutenção da ordem estabelecida se daria a partir da chamada violência simbólica – “imposição de significações colocadas como legítimas pelo poder, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; 2009; p.25).

A escola, através do status que lhe é concedido pelos pais e pelo Estado, estaria incumbida de “impor, por um poder arbitrário, um arbitrário cultural” (BOURDIEU; 2009; p.26). E aí reside a dupla violência: a primeira essa de imposição; e a segunda a da dissimulação dessa imposição.

Gaudêncio Frigotto se utilizou da Teoria do Capital Humano, surgida em meados de 1950, para explicar os processos reprodutores da educação escolar. Essa teoria

“representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica.” (FRIGOTTO; 1984; p.18) No intuito de criar um exército de reserva e de assegurar o modo de produção capitalista, a sociedade aceita a Teoria do Capital Humano como algo natural, e acaba perpetuando as separações entre trabalho físico e trabalho intelectual assim como reforçam a distância e as diferenças das camadas sociais. Apesar dessa leitura, para Frigotto, a escola “pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de reprodução” (FRIGOTTO; 1984; p.18).

A Teoria do Capital Humano foi sendo amadurecida por alguns intelectuais da economia e da filosofia desde o século XVIII, mas foi no século XX que ganhou maior definição e a sustentação teórica suficiente para integrar os mecanismos do capitalismo e influenciar os processos educacionais. “A educação, o treinamento, que aparecem na teoria como fatores determinantes do desenvolvimento econômico, da equalização social, passam a ser determinados pelo ‘fator econômico’” (*idem*). Alguns autores como Bowles e Gintis, trataram do assunto quando postularam, na década de 1970, que a escola fornece a força de trabalho disciplinada, habilitada e alienada desejada pelo mercado, ao mesmo tempo em que fornece mecanismos de controle social para a estabilidade do sistema capitalista.

Frigotto, mesmo entendendo que “a educação é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho” (FRIGOTTO; 1984; p.40) percebe também que a escola pode ter um papel emancipador ao

Revelar a natureza real das relações de produção de desigualdade, que a teoria do capital humano mascara, bem como mostrar a gênese da produção do desemprego ou subemprego de contingentes cada vez mais elevados de egressos de cursos superiores, formados para o não-trabalho e, mais amplamente, lutar pela qualificação da escola em geral, transformá-la, é uma forma de aguçar a consciência crítica e instrumentalizar a classe trabalhadora para se organizar na busca da superação das relações sociais vigentes. (*idem*)

Emancipação é também tema muito presente nos escritos de Adorno e de outros teóricos da escola de Frankfurt. Adorno (1995; p.143) diz que “De certo modo,

emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” e o “que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo.”

Entende-se então que as escolas que estão trabalhando em função da emancipação são àquelas que se propõe a praticar, a colocar em prática uma série de experiências mais profundas do que o ensino formal.

Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO; 1995; p.15)

Essa perspectiva está ligada à Teoria Crítica da Educação, corrente pela qual este trabalho está norteado; e também pela Nova Sociologia da Educação cujo discurso revela que

Cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca pela igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como *instituição de ensino e formação*, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica. (COÊLHO; 2013; p.66)

Entende-se então que está a cargo da escola o fomento ao senso crítico, à reflexão sadia e construtiva, à consolidação e perpetuação da democracia. A democracia em seu sentido *strictu sensu* “que defende o direito de participação de todos em todas as decisões que favoreçam a qualidade de vida em sociedade” (DOMINGUES; 2007; p.5)

Para se formar cidadãos com consciência democrática é necessário inseri-los numa esfera democrática, por isso se faz necessário praticar isso dentro da escola por meio da experiência e, como já colocado, “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2012, p. 151).

CAPÍTULO 2 – A FUNÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL

O Brasil foi um dos últimos países do continente americano a abolir a escravidão. Mais de cem anos depois que seus colonizadores, os Portugueses, o fizeram. Foram mais de 350 anos de escravidão entre 1530 e 1888, ano em que foi assinada a Lei Áurea, que oficializava a abolição.

Não existia no país uma educação formalizada para os escravos. A educação se resumia a punição e tinha um viés básico: a opressão. Servia para domar os africanos e indígenas escravizados. Os negros foram transformados em monstros. “Nada impede o negro de se comportar como um monstro, a não ser a covardia e o temor ao castigo, e qualquer impressão moral lhe é estranha à alma [...]” (WEECH; 1992; p.97 *in* MAESTRI; 2004; p.192-209)

A citação acima demonstra a mentalidade da época e nos poupa o trabalho de explicitar as práticas pedagógicas do período para com esse público. A educação dos indivíduos das outras camadas sociais seguia os moldes europeus. Após a Lei Áurea nada foi feito no sentido de reintegrar os negros e indígenas à sociedade e, na realidade, a escravidão seguiu acontecendo em diversas regiões do país sob alguma espécie de disfarce (servidão).

Em 1889, um ano após a abolição, é declarada a República no Brasil. O país se torna independente de Portugal, mas a educação, assim como outras dimensões da sociedade brasileira, continuava na mesma. Na primeira constituição Republicana (1891), não tem nenhuma menção à educação. Apenas na Era Vargas (1930-1945), aparece o Ministério da Educação, ainda com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (MES) e, só após a Constituição de 1934, é que é estabelecida a obrigatoriedade do oferecimento, pela União, do ensino primário.

A inserção da educação na constituição de 1934 foi uma vitória para os brasileiros que lutavam por uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita como aqueles que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), movimento que contou com a assinatura de conceituados educadores como Anísio Teixeira. A educação começa a tornar-se um direito para a população brasileira, e um dever do Estado brasileiro, mas seu público ainda não é composto pelas camadas mais baixas. A evolução de marcos legais não sugere uma evolução de mentalidade emancipatória, até porque já vimos que o modelo de educação adotado pelas sociedades ocidentais ao longo do tempo seguiam, majoritariamente, as necessidades do capital.

O Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, criado em 1930 tendo como seu primeiro ministro o educador Francisco Campos, virou, em 1937, apenas Ministério da Educação e da Saúde e, mais tarde, em 1953, Ministério da Educação e da Cultura (MEC), após a autonomia dada à saúde. Posteriormente, em 1992, vira Ministério da Educação e do Desporto para só vir a ser um ministério exclusivamente da educação em 1995.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1961, mais de vinte cinco anos depois da Constituição de 1934 exigir que a União fixasse um Plano Nacional de Educação. Em 1968 é aprovada uma reforma no ensino superior; e em 1971 o Brasil ganha outra reforma educacional, agora dos níveis de 1º e 2º graus (ensino básico). Finalmente, em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que revoga a anterior (1961) e suas reformas (1968 e 1971) e segue em vigor hoje em dia.

Os aspectos econômicos, sociais e políticos apresentados se justificam tendo em vista que a reflexão a respeito das perspectivas pedagógicas da escola não estão descoladas das concepções de sociedade que estão e estiveram em vigor ao longo do tempo. A finalidade da escola sempre se relacionou com essas perspectivas e compreensões do mundo. O Brasil acompanhou, no seu tempo, esse processo de transformação do pensamento ocidental, e, quanto mais ganha espaço na economia mundial mais se aproxima dessa mentalidade globalizada que, muitas vezes pasteuriza e pasteurizou a educação.

Segundo o primeiro marco legal (art. 149 Constituição de 1934), a educação no Brasil é

[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL; 1934)

A finalidade dela está intimamente ligada aos valores morais, que aí (em 1934) ainda estão relacionados à Igreja, e ao processo de crescimento e consolidação econômica

do país. A educação ainda serve à manutenção do *status quo*. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), suas reformas (1968 e 1971) e a atual LDB que está em vigor (1996) também versam sobre a “solidariedade humana”, o “exercício da cidadania”, e tem vistas à preparação dos sujeitos para o “mercado de trabalho”.

A obrigatoriedade da educação acabou por impulsionar a inserção de crianças e jovens das camadas mais populares nas escolas, mas o viés moral que, apesar de se propor a se afastar da Igreja, ainda é conservador, prevalece, assim como a preparação para o mercado de trabalho. A burguesia, apresentada no primeiro capítulo desse trabalho, comanda as ações do Estado e então caímos, novamente, na teoria de Althusser de que as escolas são Aparelhos Ideológicos do Estado.

Destacam-se, então, algumas percepções da função da Escola: uma que é proclamada pelo Estado; uma que é contestada pelos estudiosos; uma que é praticada; uma que é cogitada pelos estudantes; e uma que revela os anseios dos pais e responsáveis dos jovens em escolarização.

Existe uma expectativa, por parte desses últimos atores, de que a escola gere uma ascensão econômica, um salto qualitativo na vida dos entes escolarizados. Uma falsa ilusão salvacionista, como se a escola fosse sanar os problemas de ordem financeira e alavancar as famílias à postos mais elevados nas camadas sociais. Essa ilusão é positiva para a manutenção do *status quo* uma vez que aprisiona os indivíduos numa perspectiva de crescimento levando-os a seguirem depositando na escola essa suposta ascensão social.

Hoje, no Distrito Federal, vigora o chamado ‘Currículo em Movimento’ (2013). Essa proposta surgiu numa tentativa do Governo do Distrito Federal de aperfeiçoar o currículo anterior

(...) o que ficou evidente foi a necessidade de se estabelecer uma nova “cara” para o Ensino Médio ou, por assim dizer, sua identidade, que contemplasse a diversidade dos professores, dos estudantes jovens e adultos contemporâneos, mas que, ao mesmo tempo, desenvolvesse a perspectiva da *cidadania* visando à *emancipação* desses estudantes.
(grifo meu)

Ao colocar *cidadania* e *emancipação* como objetivos a serem alcançados dentro da trajetória escolar, o GDF, abre a possibilidade de uma discussão profunda. Cidadania é um conceito contraditório no âmbito da sociedade capitalista pautada na meritocracia

(...) Rousseau propunha, no século XVIII, que se riscasse dos dicionários das línguas modernas as palavras pátria e cidadania, pois quando os interesses dos indivíduos, os proprietários, prevalecem, falar em vida pública não passa de artifícios de uma linguagem polida e correspondente ao mundo das aparências (CÔELHO, 2013, p. 134).

Então, ao buscar desenvolver a cidadania as escolas do DF deveriam suprimir/substituir o individualismo pela coletividade, até porque o individualismo vai, também, na contramão da *emancipação* uma vez que “quando a vida política e social é tratada como coisa menor, os interesses individuais prevalecem e tudo o que é produzido só ganha valor se propiciar alguma vantagem quantificável” (CÔELHO; 2013; p. 134).

Essa necessidade de atingir metas quantificáveis e regras, leva à alienação e “alienados os homens tendem a aceitar a realidade como se fosse imutável e produzem a sua existência como mandam as circunstâncias” (CÔELHO; 2013; p. 134) levando-os a assumir uma postura obediente, pouco criativa, nada criadora e distante de uma postura emancipadora.

Pressupõem-se então que, ao falar de cidadania e emancipação, a escola, agora, estaria tratando de buscar outro caminho, baseado nas questões coletivas e centrado num processo democrático. Isso nos leva a questionamentos a respeito dos métodos utilizados na escola, e da própria concepção dela, já que cidadania e emancipação sugerem reflexão e reflexão acaba sugerindo crítica.

A crítica aqui é colocada a partir da interpretação de crítica de Gramsci que trata de transcender a concepção de crítica como “oposição contra alguma coisa que não queremos” (MONASTA; 2010; p30) entendendo que “o pensamento crítico é a investigação contínua e o desvendamento das bases materiais da própria teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da própria teoria” (MONASTA; 2010; p30).

Trocando em miúdos: nenhum assunto, tema ou teoria está isento de usos ideológicos e o “pulo do gato” está em refletir criticamente inclusive a própria postura crítica. Buscar entender a raiz das próprias reflexões a fim de desvelar por completo a si mesmo e as posturas próprias, num processo de auto-crítica e auto-conhecimento,

problematizando não só as condutas externas mas também, e principalmente, as internas, responsabilizando-se por tais condutas. Será que a escola está realmente disposta a isso?

A escola que está posta hoje acaba por seguir exaltando determinadas disciplinas em detrimento de outras, hierarquizando as mesmas, preocupando-se, quase que unicamente, com conteúdos e índices de aprovação

Ensinar seria, pois transmitir *conteúdos* a serem memorizados, guardados e consumidos pelos alunos, apesar de muitas vezes não os terem compreendido, não saberem o que significam, pressupõem e implicam. Assim, se nega aos estudantes o direito ao aprendizado e ao cultivo do pensamento, da reflexão e da crítica; à compreensão das ideias, conceitos, argumentos, articulações narrativas ou lógicas, bem como dos processos concretos de produção e superação do saber. A boa escola, eficiente e produtiva, seria, então, aquela na qual os professores conhecem os conteúdos e as metodologias adequadas ao ensino, sabem utilizar as novas tecnologias nas aulas, e os alunos apresentam bons resultados nas avaliações, nos concursos e no mercado de trabalho. (CÔELHO, 2013, p. 64)

Na atual conjuntura brasileira, o índice de aprovação nos vestibulares para universidades públicas virou mote de publicidade para as instituições particulares e já existe uma indústria riquíssima associada aos cursinhos pré-vestibulares e preparatórios.

Diante dos processos históricos de concepção da escola, dos inúmeros debates com os estudantes do CEAN (Centro Educacional Asa Norte), com meus colegas e professores de curso, e das leituras feitas durante o curso de pedagogia me levou a um questionamento: Qual a função da escola para a comunidade escolar do CEAN (Centro Educacional Asa Norte)?

CAPÍTULO 3 – PARA QUÊ ESCOLA?

3.1 - A OFICINA LENTE ABERTA E O CEAN

Durante minha passagem pelo PET-Edu (Programa de Educação Tutorial – Faculdade de Educação) implementamos um projeto dentro do CEAN (Centro Educacional Asa Norte) chamado Lente Aberta. Juntamente com outros dois colegas, passamos três anos (2012, 2013 e 2014) praticando a docência através de debates e dinâmicas investigativas a respeito da vida, da liberdade, dos anseios, das posições políticas e das angústias de estudantes do primeiro ano do ensino médio. A oficina tinha como intenção contribuir para desvelar identidades e, a partir daí, discutir autonomia.

O CEAN está localizado na 605 norte, atualmente atende tanto a comunidade local, como também estudantes provenientes da Vila Planalto, Planaltina, Varjão, Sobradinho e Granja do Torto.

A localização do CEAN é privilegiada do ponto de vista acadêmico. A proximidade com a Universidade de Brasília –UnB– gera um contato e um intercâmbio constante entre estudantes e professores das duas instituições. Suas instalações, no geral, são boas. EM 2014 foi construída uma cobertura para quadra, o que acabou deixando a escola bastante empoeirada e o ambiente externo, próximo às quadras, sujo e bagunçado.

A escola conta com salas de artes e de dança, biblioteca, cantina e as salas de aula, propriamente ditas, são fixas, ou seja, a cada mudança de disciplina muda-se de sala, os professores permanecem em suas salas de aulas equipadas com o material necessário da própria matéria e os estudantes se dirigem à sala designada.

Atualmente, o CEAN, é administrado na forma de Gestão Democrática. Os gestores são definidos por votação direta com participação de toda comunidade escolar. Importante ressaltar que os estudantes somam apenas 10% dos votos válidos, de acordo com o peso dado pelo Conselho Escolar a cada categoria de voto, ou seja, professores e funcionários levam 90% da decisão de quem ocupa os cargos de Diretor (a) e Vice-diretor (a).

Além destes dois cargos administrativos, há também o de Supervisor Administrativo, que é ocupado por algum funcionário antigo da casa e indicado pela diretoria; Coordenadores, que são professores eleitos internamente para ocuparem este cargo (no momento são 3); Orientadores, são profissionais que prestam concurso para este cargo específico; e também um Chefe de Secretaria. A participação discente se dá, principalmente, no âmbito do grêmio estudantil.

Dentro da rotina escolar existem alguns encontros/reuniões como o Conselho de Classe, frequentado apenas pelos professores e administradores da escola; e o Conselho Escolar que é dividido em: duas cadeiras para professores; duas para alunos; duas para servidores; duas para pais de alunos mais a cadeira Diretor da escola.

Além disso, as disciplinas são agrupadas em áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática; Códigos e Linguagens; Ciências Humanas) e cada professor deve comparecer a uma reunião de núcleo por semana e cumprir uma coordenação individual prevista na carga horária dos mesmos.

Os profissionais ocupantes dos cargos administrativos não têm formação específica, com exceção dos Orientadores Educacionais. Em sua maioria são professores da própria escola que se propõem a ocupar estes cargos. Apesar disso há um incentivo para que façam cursos nas diversas áreas, tendo o horário de Coordenação Individual liberado para aperfeiçoamento em forma de cursos e congressos.

A circulação dos estudantes e funcionários pelos diversos ambientes administrativos é bastante livre. A sala dos diretores é visitada frequentemente pelos estudantes que acabam tornando-se muito próximos ao corpo docente uma vez que, na medida do possível, há uma relação amistosa. A escola oferece ainda uma série de eventos para integração entre turmas, professores e funcionários como gincanas, o “Rock Cean” e o “Cagaitas Festival” que são festivais de música.

Além disso existe um projeto chamado PI – Projeto Interdisciplinar – que dá à comunidade externa a oportunidade de ministrar duas horas aula, por semana, dentro da grade destes estudantes. Ou seja, qualquer pessoa interessada em dar algum tipo de curso tem a oportunidade de dispor das instalações e materiais da escola para o mesmo. No começo de cada semestre são feitas inscrições e estes estudantes escolhem que PI querem fazer. As PI’s vão desde aula de reforço escolar à yoga e dança. Cada professor (da escola) pode definir se dará menção para as PI’s que podem somar até um ponto na média de cada estudante.

Este tipo de projeto mostra o quanto a escola está aberta para a comunidade e para as demais necessidades de seus educandos, admitindo que não só de disciplinas fechadas se faz uma formação do ser humano e permitindo que a comunidade local possa integrar o projeto de escola do seu bairro.

3.2 - A PESQUISA E SUAS DISCUSSÕES

Em abril de 2014, durante a Oficina Lente Aberta, passei um questionário com as seguintes perguntas: Qual a função da escola pra você? Pra que ela serve? – e também – Que função você acha que a escola deveria exercer?

Após isso circulei pela escola e, por meio de uma entrevista semiestruturada, tratei de investigar a concepção de função da escola de outros estudantes do primeiro ano do ensino médio, de professores do período vespertino e da diretoria (Diretor e Vice-diretora). A opção por acrescentar as entrevistas veio após o descontentamento com o teor das respostas dadas no questionário passado. Ficou nítida a repulsa que alguns estudantes têm quanto ao uso da escrita e, como os processos de avaliação são, em sua maioria, escritos, o questionário acabou gerando a sensação de ser uma avaliação. Em contrapartida, quando questionados verbalmente acabavam por dar respostas muito mais elaboradas e reflexivas.

Nas entrevistas com a gestão e com os professores, fica clara a dificuldade de encontrar uma função definida. Cada ente versa sobre uma função social distinta: “tirar o menino da rua”, “ajudar na formação do caráter”, “preparar para o mercado de trabalho” foram as mais repetidas.

____ Muitos estudantes declararam que a função da escola seria leva-los à ‘serem alguém na vida’. Aqui já cabe uma reflexão uma vez que fica clara a visão salvacionista já mencionada neste trabalho. A escola por tratar, muitas vezes, o estudante como desprovido de conhecimento acaba desumanizando-os e menosprezando o conhecimento que os mesmo já possuem. Não confiante de que já se é alguém quando se nasce, esses estudantes acabam não protagonizando o próprio processo escolar, deixando que as disciplinas e conteúdos o façam.

Outro detalhe observado é que tem-se como função da escola apenas “o fim”. Ou seja, os entes tratam o processo como algo menos importante do que o que virá depois. Não dá-se ênfase ao que está sendo vivido e sim ao que virá após a saída da escola, após a formatura. Outro erro. Educação é processo. Apenas consciente do próprio caminhar – aqui válido tanto para os estudantes quanto para os gestores e professores – é que se dará sentido á educação. A escola pra fazer sentido precisa assumir o processo e deixar que esse processo gere os frutos a serem colhidos. Esses frutos não serão iguais para todos pois cada um tem o seu processo.

Isso significar dizer que tudo o que acontece no ano letivo é de fundamental importância para o processo educativo. Desde os debates em sala de aula até os debates na Câmara Legislativa Federal; do bate-boca com o colega até a greve de professores; tudo deve ser levado em conta, contextualizado e trabalhado como processo educativo.

Mas como pode o homem utilizar os elementos da situação se ele não é capaz de intervir nela, decidir, engajar-se e assumir pessoalmente a responsabilidade de suas escolhas? Sabemos o quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural. Daí, a necessidade de uma *educação para a libertação*: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção. (SAVIANI; 1986; p.43).

Chamou-me atenção um discurso que foi repetido por todas as categorias entrevistadas: um dos gestores versou sobre a diferença entre as escolas particulares e as públicas (questão levantada também pelos estudantes e por um professor). O que foi ressaltado por eles é que as escolas públicas acabam exercendo uma função diferente das escolas particulares. Que dentro da escola pública existe uma preocupação maior com o “ser”, um diálogo mais profundo sobre os processos vividos para além do conteúdo curricular.

O contraditório é que, nas entrevistas e, principalmente, nos questionários, o que mais foi aclamado pelos estudantes é que a escola esteja mais atenta justamente a esses processos que extrapolam a grade curricular. Quando questionados sobre “qual função a escola deveria exercer” a resposta versa, majoritariamente, sobre uma escola que esteja em sintonia com os estudantes, aliando os processos cognitivos aos emocionais e sensitivos; os educandos pedem mais “diálogo”, mais “paciência” mais educação “para a vida” e menos para os conteúdos.

No Distrito Federal existe um Programa de Avaliação Seriada (o PAS) que dá acesso à Universidade de Brasília através de provas ao final de cada ano do ensino médio servindo de um substituto do vestibular (hoje ENEM). Na Matriz de avaliação do programa de 2013 à 2015 o primeiro capítulo recebe o título de “O ser humano como um Ser no mundo” e segue assim:

O que é ser humano? O que torna o ser humano distinto dos seres não humanos? O que aproxima os seres humanos dos demais seres vivos? O que os diferencia? O que é o mundo? Que implicações esses questionamentos acerca do ser humano como um ser no mundo podem trazer à realidade? A partir dessas considerações, vários objetos de conhecimento podem orientar debates envolvendo diversas áreas do saber, de modo que a relação entre a escola e os saberes possa ser

transformada a partir da contextualização e da interdisciplinaridade dos conhecimentos, com potencialidade para transformar práticas cotidianas ligadas à sociedade em geral e à escola em particular, bem como ao conjunto das práticas humanas. Assim, destacamos as perguntas “o que somos e o que podemos nós, seres humanos?”, a fim de fundamentar reflexões vinculadas à existência humana, como um efetivo problema a ser investigado. A filosofia, um modo de saber com características particulares, ainda que não ofereça respostas definitivas para essas perguntas, reflete a respeito delas e, em sua tradição histórica, oferece ricas contribuições para a compreensão da complexidade da existência humana e pode, com isso, fundamentar a elaboração de propostas de intervenções na realidade. (UNB; 2013; p. 3(UnB??? Ano e pagina))

O texto apresentado acima são os primeiros três parágrafos e demonstram que existe, por parte ~~da Universidade de Brasília, do Ministério da Educação (foi o MEC ou a UnB que definiu?)~~, uma preocupação com as questões supra-curriculares; que há um entendimento do homem como um ser social-filosófico-emocional. A questão é como essa reflexão proposta pelo documento se materializa em forma de ação, dentro das escolas, e de avaliação, por parte das avaliações internas e externas.

O que tem acontecido hoje é que, por mais que haja uma preocupação com as diversas questões que permeiam o ser para além do conteúdo, ainda não existem mecanismos efetivos para a implementação das ações que discutam essas dimensões e mais, as avaliações não condizem com esse universo reflexivo e seguem priorizando a aprendizagem diretiva da matemática e do português.

Há um ranqueamento feito dentro das escolas, baseado em índices ainda ligados a concepções quantitativas. De um lado versa-se sobre a necessidade uma educação emancipatória que busca o entendimento do ser humano como pessoa humana, com indivíduo composto por várias dimensões, mas na outra ponta estão as avaliações fazendo medições precisas quanto aos conteúdos acumulados mentalmente pelos estudantes.

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no

Formatado: Fonte: Times New Roman, 12 pt, Cor da fonte: Texto 1

Formatado: Fonte: Times New Roman, 12 pt, Cor da fonte: Texto 1

sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI; 1986; p.41).

3.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola segue sendo um território de diversas disputas; de fora pra dentro e internamente: disputas ideológicas, disputas políticas e por poder. A instituição é tão pressionada pela sociedade, pelos pais, pelas autoridades, pelos professores, que os estudantes acabam sentindo-se sem voz, sem autonomia e deixam de serem atores protagonistas das suas próprias histórias.

O processo de fomento à emancipação, exaltada pelo “Currículo em Movimento” e discutida desde Adorno (Escola de Frankfurt) é um caminho tortuoso, que pode levar a conflitos internos pois exige, inclusive, um processo de humildade e alteridade profundo por parte dos professores e dos gestores. Porém, se mostra como a principal arma contra um sistema que se utiliza da escola para, simplesmente, obter operários aptos a manter o funcionamento desse mesmo sistema.

Ressalto que é necessário que, principalmente, os estudantes estejam conscientes de que estão vivendo e fazendo parte de um processo emancipatório. “[...] A conscientização, que lhe possibilita se inserir num processo histórico, como sujeito, e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE; 1987; p.12).

A pesquisa efetuada me leva a refletir o quanto os estudantes estão desconectados da função da escola principalmente por não discutirem o assunto. Não se discute “porque” estar lá, simplesmente lhes são passadas instruções do tipo “estude para ser alguém na vida” retirando a dignidade que é inerente a toda e qualquer pessoa humana; criando um preconceito velado contra aqueles que não frequentam a escola; impondo apenas uma forma de se passar pela aventura escolar.

A partir do momento que o estudante entra em contato com o processo histórico de criação e consolidação da escola, por exemplo, ele começa a se empoderar. Entender “porque a escola foi criada e como” deve ser algo presente nas discussões dentro de sala. Apropriar-se da história é empoderar-se, é emancipar-se, é colocar-se num lugar histórico e entender que também se está fazendo história à todo momento.

Outro aspecto determinante, talvez o mais importante, é que professores, gestores e estudantes entendam a função da escola e qual função a determinada escola deseja ter, ou seja, uma escola onde o diretor acha que tem uma função, o professor acha que tem outra e o estudante nem nunca pensou sobre isso não tem como funcionar bem. É preciso que os atores envolvidos estejam consciente da função que a escola tem e apropriando-se dessa função,

busquem efetivar esse objetivo. A escola só irá ter êxito de fato quando todos esses atores remarem na mesma direção.

Existem necessidades de ordem objetiva (conteúdo das disciplinas, por exemplo) e de ordem subjetiva (relacionadas a afetividade, à filosofia, às emoções) e ambas devem ser tratadas pela escola. Cair no conteudismo é afastar os estudantes, pois não se pode suprimir o subjetivo. Tratar só das emoções tampouco está correto pois há questões objetivas que são de obrigação da escola.

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que essa passa a ser a criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas a subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (FREIRE; 1987; p.20)

A única forma de se obter êxito real dentro da escola é passando por ela de forma consciente. Pode-se obter êxito na carreira, no vestibular e em outras etapas de conquista particular, mas apenas com consciência do processo vivido dentro das escolas é que o ser humano poderá superar as contradições postas pelo poder financeiro e se emancipará de fato.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE; 1987; p.20)

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor; **Educação e Emancipação**; 7ª.ed.; Trad. W. L. Maar, Trad; São Paulo, Paz e Terra, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**; Lisboa; Presença; 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Clude; **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**; Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; 5ª.ed.; Brasília: Câmara dos Deputados: Coordenação Edições Câmara, 2010.

COELHO, Ildeu; **Escritos sobre o sentido da escola**; Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2013.

DOMINGUES, Mila; **A escola democrática: um caminho para um ensino de qualidade para todos**; Trabalho de conclusão de curso; Faculdade Paulista de Educação e Comunicação; Ibiúna, São Paulo; 2007.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia do Oprimido**; Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**; São Paulo; Cortez, 1984.

PONCE, Aníbal; **Educação e luta de classes**; São Paulo; Cortez; 2007.

SAVIANI, Demerval; **Do senso comum à consciência filosófica**; São Paulo; Cortez; 1986

UNB; **Matriz de objeto de avaliação do PAS primeira etapa do subprograma 2013-2015**; Campus Universitário Darcy Ribeiro; Brasília; CESPE; 2013. ~~DOMINGUES, Mila;~~

~~A escola democrática: um caminho para um ensino de qualidade para todos;~~
~~Trabalho de conclusão de curso; Faculdade Paulista de Educação e Comunicação; Ibiúna;~~
~~São Paulo; 2007.~~ [considerações](#)